الدكتور الكتاني حميد
كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل القنيطرة – المغرب

بناء الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة العربية - مقاربة لسانية بيداغوجية

Introduction

ملخص:

تُعالج هذه الدراسة موضوع "الكفاية اللغوية" في تعليم اللغة العربية، وتوضح الفرق بين المقاربة القاعدية التي تركز على قواعد اللغة، والمقاربة التواصلية التي تهتم بكيفية استخدام اللغة في سياقات التواصل. ولتحقيق هدفها قسمت إلى ثلاثة محاور كبرى؛ حيث عرّفت في المحور الأول الكفاية اللغوية والأداء، واستعرضت آراء كبار اللسانيين مثل تشومسكي وهايمز. ثم انتقلت إلى الحقل التربوي، حيث عرّفت الكفاية بأنها مجموعة من القدرات والمعارف التي تساعد المتعلم في مواجهة تحديات التواصل. وناقشت في المحور الثالث مبادئ تحديد الكفاية وتصنيفاتها، مع الإشارة إلى أهمية الكفايات المستعرضة في منهاج اللغة العربية. وفي الختام، اقترحت المقالة نموذجًا لبناء الكفاية التعبيرية لدى المتعلمين، يجمع بين المقاربتين القاعدية والتواصلية، مع التركيز على أهمية استخدام اللغة في سياقات تعليمية فعّالة. الكلمات المفاتيح: الكفاية – الأداء – الحقل التربوي – المقاربة القاعدية – المقاربة التواصلية

الملخص باللغة الإنجليزية

The present study addresses the topic of "linguistic proficiency" in Arabic language teaching and illustrates the difference between a grammar-focused grassroots approach and a communicative approach that focuses on how language is used in communicative contexts. To achieve its goal, the study was organized around three major themes firstly, linguistic competence and performance have been defined and the opinions of prominent linguists such as Chomsky and Himes have been reviewed. Secondly, the research study moved on to the educational field where adequacy has been defined as a set of abilities and knowledge that help language learner's learner face communication challenges. Thirdly, it discussed the principles of determining competence and its classifications, with reference to the importance of cross-referenced competencies in the Arabic language curriculum. In conclusion, the article proposed a model for building learners' expressive competence, combining grassroots and communicative approaches, with a focus on the importance of using language in effective educational contexts. Keywords: competence – performance – educational field – grassroots approach – communicative approach

ر دمد: ISSN: 2737-8322 ** الإيداع القانوني: 02 ن د 2021

■ مقدّمة:

اهتمت دراسات تربوية كثيرة بموضوع الكفاية اللغوية تنظيرا وممارسة، لكنها غالبا ما تركز على جانب واحد، وهذا مما لا يفي بالغرض العلمي المتمثل في الإحاطة والشمول، في هذا السياق تأتي هذه المقالة لتجيب عن السؤال الإشكالي الآتي: إلى أيّ مدى يمكن اعتماد المقاربة القاعدية لبناء كفاية المتعلّم في اللغة العربية؟ وتنضوي تحت هذا السؤال أسئلة فرعية منها: ما مفهوم الكفاية اللغوية؟ وما الفرق بينها وبين الكفاية التواصلية؟ وهل يمكن تحقيقها من خلال تدريس قواعد اللغة فقط؟ وما المقصود بالمقاربتين القاعدية والتواصلية في تعليم اللغة؟ ثم هل نريد من المتعلّم أن يكون مُحلّلا لسانيا، أم متكلّما مُبَلّغاً؟ إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة تفرض علينا العودة إلى تحديد المقصود بالكفاية اللغوية في مظانها اللسانية الصِّرْفة، ثم تحديد المقصود بها في الحقل التربوي، ومن ثم محاولة البحث في كيفية تحقيقها بالمقارنة بين المقاربة القاعدية ونظيرتها التواصلية.

1- الكفاية اللغوية: بين المقاربة القاعدية والمقاربة التواصلية

1-1- الكفاية في الحقل اللساني

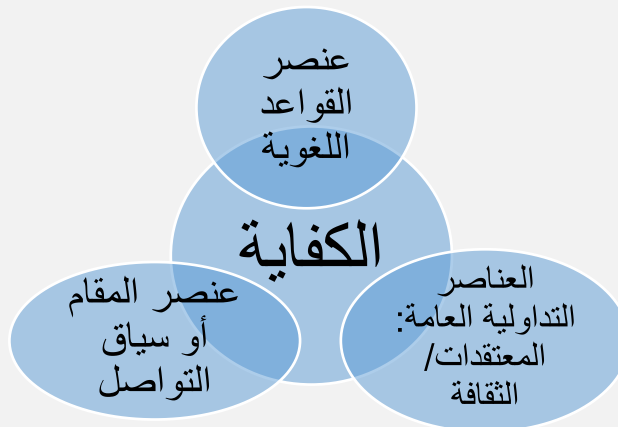
يعود الحديث عن الإرهاصات الأولى لمفهوم الكفاية Competence إلى الأفكار التي طرحها «دوسوسير» في أبحاثه اللغوية، الذي ميّز فيها بين مفهومين لسانيين، هما: اللغة والكلام؛ فاللغة بالنسبة إليه «هي اللسان إذا طرح منه الكلام، إنها مجموع العادات اللغوية التي تمكن المتعلّم من الفهم والإفهام، وعندما نفصل اللغة عن الكلام، فإننا نفصل ما هو اجتماعي عمّا هو فردي» (ميشال أرفيه، 2009) وقد سار على عذا التقسيم «تمام حسّان» حين رأى أنّ «الكلام يكون عملا فرديا، واللغة لا تكون إلا اجتماعية» (تمام حسان، 2003) وترتب عن هذا التمييز أنّ كفاية المتكلم اللغوية على مستوى الفهم والإفهام قابلة للملاحظة والوصف لأنها نتاج الكلام باعتباره سلوكا وممارسة. غير أنّ هذا التقسيم الثنائي للكفاية، لم يلبث أن أصبح متجاوزا مع ظهور الإبدال المعرفي الذي اقترحه «تشومسكي» في تصوره لمفهوم «الكفاية اللغوية»؛ حيث ميّز في تصوّره بين «الكفاية» باعتبارها «معرفة المتكلّم السامع المثالي بقواعد لغته معرفة فطرية» (مرتضي باقر، 1986) تلك المعرفة التي تسمح له بأن «ينتج انطلاقا من قواعد ضمنية عددا غير متناه من الجمل (...) كما أن هذه القواعد هي نظام من القوانين التي يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار للحصول على عدد غير محدود من البنى» (مرتضي باقر، 1986) وبين الأداء «Performance» باعتباره «الاستعمال الآني للغة في سياق معيّن، وفي الأداء الكلامي يعود المتكلم بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة في كفايته اللغوية» (ميشال زكرياء، 1986) أو ما عبر عنه «تشومسكي» بـ«his competence» في مقابل أداء المتكلم لكلامه «his performance». نستخلص مما سبق، ملاحظتين، الأولى: أن الكفاية عند تشومسكي باعتبارها معرفة بقواعد اللغة هي شرط قبلي لتحقق الأداء. الثانية: أن تلك الكفاية هي كفاية نحوية «Grammatical competence»، فهي بدون أداء لا تعدو أن تكون قواعد شكلية لا تحمل معنى، والأداء بدونها، لا يعدو أن يكون مجرد أصوات مبعثرة غير منتظمة نحويا لافتقاره لقواعد الكفاية. (عبد الإله بوغابة، 2006).

شكّل التمييز الذي قدّمه تشومسكي بين مفهومي الكفاية والأداء، حافزا علميا لتقديم تصور جديد لمفهوم الكفاية لدى المتكلّم يتجاوز حدود الجانب النحوي، ليشمل الملابسات التداولية الحافّة بالأداء، وهذا ما عمل عليه «ديل هايمز Dell Hymes» الذي أطلق مفهوم «الكفاية التواصلية Communicative competence» بديلا للذي اقترحه تشومسكي، حيث يرى أن الكفاية تشمل «أصول الكلام وأساليبه، ومراعاة

المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، إضافة إلى المعرفة الواعية بقواعد اللغة ومفرداتها». (ديل هايمز، 1971)

يظهر أنّ «هايمز» تجاوز المعيار النحوي الذي حدّد في ضوئه تشومسكي الكفاية، إلى معايير أخرى، تشمل تنوّع أساليب الكلام، والأخذ في الاعتبار أحوال المخاطبين، والقدرة على تنويع السلوك اللغوي وفق تغيّر المقام التواصلي، والخصوصيات الثقافية، هذا فضلا عن شرط المعرفة الواعية بقواعد اللغة المتواصل بها. فالكفاية وفق تصوّره تضم معرفتين؛ معرفة لسانية قواعدية، ومعرفة تداولية، وتصوّر «هميس» قريب من التصوّر الذي قدّمته النظريات اللسانية المؤسسة وظيفيا أو تداوليا، والتي ترى أن الكفاية «نسق واحد من القواعد الصورية والقواعد التداولية المترابطة». (المتوكل، 2010)

تفضي هذه التصورات، مهما اختلفت درجة الأهمية الممنوحة لكل جانب من جوانب الكفاية، إلى خلاصة واحدة مفادها أن بناء الكفاية التواصلية لدى المتكلّم أو المتعلّم، لا بد له من ثلاثة عناصر، نجملها في الشكل الآتي:



1-2- الكفاية في الحقل التربوي

أدّى التصور الذي اقترحه «هايمز» والنماذج الأدائية التي صاغتها نظريات النحو الوظيفي إلى إخراج مفهوم الكفاية اللغوية من الحيّز المجرّد الذي يشترط المعرفة القبلية بقواعد اللغة، إلى حيّز التجربة؛ حيث السلوك اللغوي مجسدا بأداء مخصوص وفق ملابسات تداولية عامّة. وبالانطلاق من هذه النتيجة نظر علماء النفس والتربية إلى الكفاية من زوايا أخرى، منها الاستعداد النفسي، والإمكانات المعرفية، والميول الشخصي، لتصبح قابلة للاكتساب والملاحظة والتقويم والدعم في السياقات التعليمية.

تباينت التعريفات التي قُدّمت لمفهوم الكفاية في الحقل التربوي من حيث المرجعيات المؤطرة لكل تعريف، والمحدّدة في كل نموذج تربوي، لكنها تكاد تجمع على عناصر معيّنة يُصاغ في ضوئها مفهوم الكفاية؛ فـ«كزافيه» يعرّفها بأنّها «مجموعة من القدرات المرتبة التي تطبق على المحتويات في إطار فئة معيّنة من الوضعيّات من أجل حلّ المشكلات التي تطرحها تلك الوضعيات». (كزافيه روجير، 2003) ويعرّفها «محمد الدرّيج» بقول «نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية العملية التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكّن في إطار فئة من الوضعيات من تعرّف المهمّة الإشكالية، وحلّها بنشاط وفعالية» (الدريج محمد، 2000) ولا

ر دمد: ISSN: 2737-8322 ** الإيداع القانوني: 02 ن د 2021

يبتعد عن هذا التعريف «علي آيت أوشان» فيرى الكفاية «مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف والأداءات التي يوظفها المتعلّم لحلّ وضعيّة-مشكلة». (آيت أوشان، 2016).

يتضحُ من خلال هذه التعريفات أن الكفاية في الحقل التربوي امتدادٌ ونموذجٌ موسّع للكفاية في الحقل اللساني؛ فهي بالإضافة للمعرفة اللغوية المستبطنة في الذهن، والمكتسبة عبر التعلّم، تشمل عناصر بيداغوجيا أخرى يكتسبها المتعلّم بالتعلّم، مثل القدرات العملية، والمعارف المتنوّعة، ووضعيات التعلّم، وطرق تنظيم الموارد في شبكات إجر ائية، لأجل حلّ مشكلة ما، قد تكون مشكلة تواصلية، أو موقفا اجتماعيا، ونشاطا فنّيا. بالإضافة إلى أنها منطلقٌ وهدف في الوقت نفسه، فهي منطلق لأنها تخطيط أولي يضم عناصر محدّدة (المعارف-اللغة-الوضعيات-قدرات ذهنية...) يتمّ إدماجها بصفتها موارد خارجية وداخلية، لتكون كفاية يستطيع المتعلّم من خلالها مواجهة مشكلة معينة وحلّها عبر إعادة تعبئة ما اكتسبه بالتعلّم.

في محصّلة ما سبق، نخلص إلى القول بأنّ الكفاية في الحقل التربوي هي القدرة الواضحة على تطبيق المعرفة والمهارات والسلوكيات من أجل إكمال أنشطة للعمل بنجاح إلى مستوى محدد من الأداء، كما هو متوقّع في بيئة التعلّم أو العمل الو اقعية.

2- مبادئ تحديد الكفاية:

يخضع تحديد الكفاية في السياق التعليمي التعلّمي إلى جملة من المبادئ التي تحدد مدى «و اقعية» و«قابلية تطبيق» تلك الكفاية المرجوّة، وهذه المبادئ هي:

- مبدأ التدرّج: ويقصد به أن المدرّس عندما يخطط لأهداف الدرس التي يفترض أنه سيحققها في النهاية مع المتعلّمين، يقوم بتصنيف تلك الأهداف في سلّم تصاعدي على مستوى مؤشر الصعوبة في الفهم يبدأ من الهدف البسيط، فالمركب، ثم المعقّد.
- مبدأ التر ابط: ويعني أنّ الكفايات التي يروم تحقيقها المدرّس في الدرس الواحد أثناء تخطيطه يجب أن يربط بينها خيط ناظم يجعلها متماسكة على استيعاب وأداء تلك الكفاية من طرف المتعلّم.
- مبدأ الجمع بين الخاصية النظرية والخاصية التطبيقية: ويقصد به المطابقة بين ما يخطط له المدرّس نظريا بخصوص نوعية الكفاية المرجوّة، وبين تحققها عمليا على مستوى الأداء؛ لأن قياس مدى تحققها عمليا يتيح للمدرس ملاحظة مظاهر التعثّروالنقص، فيلجأ إلى خطة الدعم والتقويم.
- مبدأ الوظيفية: ويعني أنّ كل كفاية يجب أن تستجيب لحاجات المتعلّم، وحاجات متطلبات السوق ما بعد الدراسة والتعلّم.

3- تصنيف الكفايات:

بالعودة إلى أدبيات بيداغوجيا الكفايات، نقف على تصنيفين لها، يختص التصنيف الأول بالعلاقة بين الكفايات بوصفها هدفا والمحتويات الدراسية، في حين يرتبط التصنيف الثاني بدرجات وأهمية كل كفاية على حدة.

تنقسم الكفايات في التصنيف الأول إلى صنفين (الدريج محمد، 2000):

- كفايات نوعية: وهي التي ترتبط بمادّة دراسية معيّنة، مثل الكفايات الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، وسيأتي الحديث عنها لاحقا. وتنقسم الكفايات النوعية بدورها إلى نوعين:
  - كفايات أساس: وهي ما يجب على المتعلّم التحكّم فيه ليتدرّج في دراسته.

- كفايات إتقان: وهي ما يمكن للمتعلّم العمل على إتقانه، لكنه لا يستوجب التحكم حتى يتدرّج في مساره الدراسي.

- كفايات مستعرضة /ممتدة: ويقصد بها الكفايات التي يمتد تطبيقها أو توظيفها خارج مجالها الأصلي، فهي كفايات قابلة للنقل؛ حيث تمتد إلى مواد دراسية موازية، مثل كفاية القدرة على التعبير السليم التي يتم بناؤها في مادة اللغة العربية، لكنها تمتد إلى مادة التربية الإسلامية، والفلسفة، والاجتماعيات. وكذلك هي كفايات مشتركة، مثل القدرة على التحليل والتركيب، والتعلّم الذاتي.

وتنقسم الكفايات في التصنيف الثاني، من حيث درجة أهميتها التعليمية، إلى (بييرديشي، 2003):

- كفاية من الدرجة الأولى: وترتبط بوضعية تعليمية بسيطة، مثل: سؤال يعقبه جواب، أو إقراء لنص معيّن، وبالنظر إلى صفة البساطة في هذه الكفاية، فهي «ليست كفاية بالمفهوم المتعارف والمحدد، لأن الكفايات تستدعي وضعيات جديدة أو معقدة» (آيت أوشان، 2016):
- كفاية من الدرجة الثانية: وتجمع بين الوضعية الملائمة وبين الموارد (الخارجية أو الداخلية) التي تناسبها، ويمثّل لها في مادة اللغة العربية بمدى مطابقة التعبير للوضعية التواصلية.
- كفاية من الدرجة الثالثة: وترتبط باختيار وضعية معقدة تحتاج إلى موارد مختلفة ومتنوعة لمواجهتها أو حلّها.

4- الكفايات في منهاج اللغة العربية بالإعدادي:

حدد المنهاج الدراسي لمادة اللغة العربية خمس كفايات مستعرضة/ممتدة Transverse Competencies هي: (الوثيقة الإطار، 2009):

- الكفايات الاستراتيجية: وتهمّ التعبير عن الذات، وقدرة المتعلّم على التموقع في الزمان والمكان، والتموقع بالنسبة إلى الأفراد والمؤسسات؛
- الكفايات التواصلية: وتخص إتقان اللغة، والتميز بين أنواع الخطابات، والسياقات التواصلية؛
- الكفايات المنهجية: وترتبط بإكساب المتعلّمين قدرات ذاتية تساعدهم على تنظيم الوقت، والتعلّم الذاتي؛
- الكفايات الثقافية: ويقصد بها العمل على تنمية الرصيد الثقافي للمتعلّم من خلال ما يتلقّاه من معارف متنوعة حول مجتمعه ووطنه والعالم من حوله؛
- الكفايات التكنولوجية: تخص هذه الكفايات تطوير المتعلّمين في مجال التقنية والممارسة التكنولوجية؛

وبتأمّل هذه الكفايات، نلفيها كفايات عامّة وشاملة لجميع مكوّنات البرنامج الخاص بتدريس اللغة العربية، لكننا عندما نعمّق البحث في تنزيل هذه الكفايات، خاصة الكفايات التواصلية المرتبطة أساسا بمكوّن الدرس اللغوي، وبالتالي بموضوع البحث، على مستوى التوجهات التربوية، نجدها تختص بالكفايات الآتية: (التوجهات التربوية، 2009)

- قدرة المتعلم على التوظيف السليم للغة العربية باستحضار القواعد الضابطة في إنتاجاته الكتابية والشفهية.
- القدرة على إنتاج خطاب أو نص شفهي ينسجم مع المواقف التواصلية، ويتسم بانسجام أجزائه.
- قدرة المتعلّم على التواصل مع الآخرين، والتعبير عن آرائه بهدف إقناع المتلقّي.

أما على مستوى الكتاب المدرسي، فإنّ الكفاية المستهدفة من مكوّن الدرس اللغوي لا تختلف عن المفهوم العام للكفاية في الحقل اللساني؛ حيث نلاحظ أنها تروم:

- إكساب المتعلّم قدرة نحوية، وقدرة على التحكم فيها؛
- قدرة المتعلّم على تحليل بنيات الجمل وتفكيكها إلى عناصرها المكونة لها؛
- توظيف التعلّمات اللغوية في تطبيقات متنوعة؛

ولتحقيقها، تقترح الكتب المدرسية المعتمدة، كفايات نوعيّة ترتبط بكل مجال دراسي، وتخص:

- التعرّف على الظواهر اللغوية المدروسة؛
- تعزيز المكتسبات في مجال القواعد اللغوية؛
- التدرب على استضمار القواعد اللغوية؛
- توظيف الرصيد اللغوي في فهم النصوص وتحليلها؛

5- بناء الكفاية بين المقاربة القاعدية والمقاربة التواصلية:

ركّزنا في المحورين السابقين من هذا المبحث على الإجابة عن سؤالين يتعلّقان بطرائق تدريس قواعد اللغة العربية، وبمفهوم الكفاية اللغوية في الحقلين اللساني والتربوي، وسنعمل في هذا المحور على الإجابة عن سؤالين فرعيين آخرين يتصلان بإشكالية البحث الرئيسة، وهما: كيف تُبنى الكفاية التعبيرية لدى متعلّم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؟ هل باعتماد المقاربة القاعدية في تدريسها، أم باعتماد المقاربة التواصلية؟ نطرح هذين السؤالين، لأنهما يأتيان في سياقين اثنين متلازمين تلازم السبب بالنتيجة، يكمن السياق الأول في الهدف الذي وضعته الوثائق والتوجيهات التربوية الرسمية من تدريس قواعدها والمحدد في قدرة المتعلم على التعبير بعربية سليمة، والتحكم في معارفه اللغوية نهاية السلك الإعدادي. (التوجيهات التربوية، 2009) أما السياق الثاني فيتجلّى في نتائج تعليم اللغة العربية، التي تبيّن بجلاء ضعفا كبيرا لدى المتعلّمين في التعبير بها كتابيا وشفهيا، وعدم تمكّنهم من استعمال قواعدها، بله استعمالها في مواقف تواصلية متنوّعة، ويُلمسُ هذا الضّعف في أنشطة التعبير الكتابي والشفهي التي ينجزها المتعلّمون داخل فصولهم الدراسية، وتؤكّدهُ التقارير الرسمية؛ فالتقرير الموضوعاتي (2009) رصد ضعفا كبيرا في نتائج تمكّن المتعلّمين من اللغة العربية بالسلك الإعدادي خاصة «السنتين الثانية والثالثة» حيث لم تتجاوز نسبة المتمكّنين 36 % ، وهي نسبة عامّة دون المقارنة بين نسب مكوّنات منهاج اللغة العربية (مكوّن القراءة ومكوّن الدرس اللغوي ومكوّن التعبير والإنشاء) ، (التقرير الموضوعاتي، 2009) وهذه النتائج يمتد أثرها إلى السلك التعليمي الموالي (الثانوي التأهيلي) وهذا ما أكده تقرير البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، الذي خلصَ إلى «ضعف عام في نتائج التحصيل، يؤكدُ نقصا

ر دمد: ISSN: 2737-8322 ** الإيداع القانوني: 02 ن د 2021

في المكتسبات، ويتجلّى هذا النقص في المكتسبات بشكل واضح في اللغات -منها اللغة العربية- بالنسبة لجميع الجذوع المشتركة». (البرنامج الوطني للتقييم، 2016).

إنّ عدم تمكّن متعلّمي السلك الإعدادي من بناء كفاية تعبيرية في اللغة العربية راجع -في تقديرنا- إلى سببين عامّين؛ السبب الأول خارجي، متعلق بخيار التعدد اللغوي في المنظومة التربوية. والسبب الثاني، ذاتي داخلي، يخص اللغة العربية نفسها، ويتعلق بشقّين، يختص الشق الأول بمضامين الدرس اللغوي، ويهمّ الشق الثاني الافتقار إلى تصور ناجع يساعد المدرّسين والمتعلّمين على بناء الكفاية التعبيرية المرجوّة. وإذا كان السبب الثاني مرتبط باللغة المُدَرَّسَة نفسها، فإن تعميق البحث فيه ينطلق من السؤال الآتي: هل عدم تحقيق الكفاية التعبيرية لدى المتعلّم سببه المضامين اللغوية أم التصور البيداغوجي الديدكتيكي المناسب لها؟ وللإجابة عنه، ننطلق مما يلي:

5-1- المقاربة القاعدية:

يقصد بالمقاربة Approach الإطار النظري الذي يتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها برنامج دراسي، (عبد السلام عزيز، 2003) أما المقاربة القاعدية Grammatical approach فيقصد بها التصور التعليمي للغة الذي يعلي من شأن القواعد اللغوية في بناء الكفاية التعبيرية، وبالتالي يمنح هذا التصوّر مساحةً كبيرة للقواعد ولو على حساب المكونات الأخرى، وبالعودة إلى وثيقة التوجهات التربوية، نقف على نص يعلي من قيمة القواعد، جاء فيه «يسعى الدرس اللغوي إلى تمكين المتعلّم من استعمال اللغة العربية استعمالا سليما، وذلك بتجنب الوقوع في الأخطاء (...) ويستهدف هذا الدرس التعرف على بعض الظواهر اللغوية من حيث بنيتها الصرفية والتركيبية والصوتية والدلالية»، يحدد هذا التوجيه، غايتين، هما:

- استعمال اللغة العربية مع تجنب الوقوع في الأخطاء؛
- التعرّف على البنيات الصرفية والتركيبية والصوتية والدلالية؛

على صعيد الغاية الأولى، إنّ الاستعمال الذي تشير إليه التوجهات، يفتقد إلى النموذج البيداغوجي الديدكتيكي الذي يسنده على مستوى الممارسة التعليمية؛ فأقصى ما تقدّمه الكتب المدرسية في استعمال اللغة لا يتجاوز تمارين بنيوية تروم تحليل تراكيب الجمل. فتبقى القدرة منحصرة في الجانب التركيبي للغة. أما على صعيد الغاية الثانية؛ فإنه بالرجوع إلى محتويات الدرس اللغوي في الكتب المدرسية نقف على عدد كبير من الظواهر اللغوية، لا يقارن بكلمة «بعض» الواردة في نص وثيقة التوجهات؛ فهناك تغليب للجانب الكمّي على الجانب الكيفي فيما يخص قواعد اللغة المقررة، كما يبيّن الجدول الآتي:

المستوى الدراسي	عدد الدروس اللغوية	الدرس	القواعد الجزئية
السنة الأولى	22 درسا موزعا بين النحو والصرف	درس الفاعل بالسنة الثانية مثالا	1. تعريف الفاعل 2. أنواع الفاعل من حيث المسمى 3. أنواع الفاعل الذي يأتي ضميرا 4. حالات إضمار الفاعل جوازا
السنة الثانية	20 درسا موزعا على أبواب نحوية		
السنة الثالثة	21 درسا موزعا بين النحو والصرف		

			5. حالات إضمار الفاعل وجوبا، وهي ست حالات.

المصدر بواسطة الباحث رجوعا إلى برامج مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي

يتبيّن من معطيات الجدول، أن عدد الدروس اللغوية المقررة في السلة الإعدادي، يتجاوز ستين درسا، في كل درس قواعد جزئية تتراوح ما بين خمس قواعد إلى عشر، تزيد أو تنقص بحسب اختلاف الكتب المدرسية كما أسلفنا.

إنّ المتعلّم أمام تغليب الجانب الكمّي في عدد الدروس اللغوية سيواجه عقبة استيعابها وفهمها قبل مرحلة استعمالها وتوظيفها، هذا إذا سلّمنا افتراضا بوجود زمن تعلّم كافٍ، وبوجود مدرّسين يتوفرون على تكوين علمي ومهني عالي يمكّنهم من تدريس هذه الدروس التي تتسم بالتجريد والتعقيد في أغلبها

يضاف إلى هيمنة الجانب الكمّي، اضطراب على مستوى أجرأة منطلقات استعمال القواعد في الكتب المدرسية؛ حيث استحالت تلك القواعد إلى أدوات واصفة أو مفسّرة لعلمي النحو والصرف، في حين أن قواعد اللغة نشأت في الأصل لتهذّب الاستعمال اللغوي، فأصبحت دراسته دراسة تعليل كيفية انتحاء سمت كلام العرب لـ «يلتحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، وإنْ شذّ رُدّ إليها» (ابن جني، الخصائص، 1986) ودراسة التعليم غير دراسة الاستنباط وتقرير القواعد الواصفة والمفسّرة.

5-2- المقاربة التواصلية:

ظهرت المقاربة التواصلية Communicative approach في تعليم وتعلّم اللغات بوصفها بديلا نظريا للمقاربات السائدة قبلها، وفي مقدمتها المقاربة اللسانية التوليدية التي اعتمد أصحابها مدخل القواعد والتمارين البنيوية لتعليم اللغة الأصلية أو الأجنبية، وكذلك ظهرت نتيجة للانتقادات التي وجهت إليها بكونها لا تهتم بظروف إنتاج الخطاب، والخصائص الوظيفية لاستعمال القواعد، فتحوّل السؤال الإشكالي على صعيد تعليم اللغات و اكتسابها من الذهن باعتباره مركزا لنمو اللغة، إلى الظروف المحيطة به، من: كيف نتعلّم اللغة؟ إلى: ماذا نتعلّم؟ وكيف نوظف ما نتعلّمه من اللغات؟

وللجواب عن السؤال المركزي انطلقت المقاربة التواصلية من منجزات اللسانيات الوظيفية وعلم الاجتماع اللغوي اللسانيات التداولية ونظريات التواصل وعلم النفس التربوي، (آيت أوشان، 2005) ولهذا جاء تصورهم لتعليم اللغات مؤسسا على المفهوم نفسه للكفاية التواصلية، كما سبقت الإشارة، و انسجاما مع مرجعيتها النظرية، قامت المقاربة التواصلية على مبدأين أساسين، هما:

- الاهتمام بالجانب الوظيفي في تعليم اللغات وتعلّمها؛
- التمييز بين بناء القدرة اللسانية التواصلية وبين التحكم في القواعد اللغوية؛

تبعا لهذين المبدأين، طوّر أصحاب هذه المقاربة تصوّرهم من خلال جملة من المبادئ الفرعية التي يجب أن تُراعى في صياغة النموذج البيداغوجي على مستوى الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية، وعلى مستوى عدّة التكوين، وهذه المبادئ هي: (بن الراضي، 2008):

- بناء الكفاية التواصلية هي الغاية القصوى لتدريس اللغات؛
- التركيز على استعمال اللغة بدل التركيز على إتقان قواعد اللغة؛
- الاهتمام بالطلاقة اللغوية أكثر من الدقة اللغوية؛

- تنمية الأفكار، بدل من تنمية القواعد؛
- تطوير ما يمكن أن يفعله المتعلّم باللغة، لا ما يجب أن يعرفه عنها؛
- إدماج مهارات الفهم والتعبيروالقراءة والكتابة في النشاط التواصلي التعلّمي؛
- التسامح تُجاهَ أخطاء المتعلّمين، لأن وضعية المتعلّم في المقاربة التواصلية مختلفة عن وضعيته في المقاربة القاعدية؛ فالمقاربة التواصلية تركزعلى الطلاقة Fluency، بينما المقاربة القاعدية تركزعلى الدّقة Accuracy.

يتضح من هذه المبادئ أن مركز المقاربة التواصلية ليس هو اللغة ذاتها، بل كيفية استعمالها، وهذا الاستعمال يكون في مو اقف اجتماعية، ووضعيات تعليمية تعلّمية، و إبداع أنشطة تحاكي و اقع استعمال اللغة، مثل طرح الأسئلة والجواب عنها، والتعبيرعن المشاعر، و اتخاذ مو اقف تعبيرية.

بالرجوع إلى المنهاج الدراسي، في شق اللغات منه، خاصة اللغة العربية في السلك الإعدادي، لا نقف على أثرلهذه المقاربة، وإنْ كانت وثيقة التوجهات قد أشارت إلى أهمية الكفاية التواصلية. فإنّ افتقاد النموذج البيداغوجي الملائم لها في الكتب المدرسية التي تعدّ الوسيلة الديدكتيكية الأساسية لإنجاز أنشطة التعليم والتعلّم، يجعل تلك الإشارة مجرد «شعار» توجيهي؛ ذلك أن تعليم اللغة العربية وفق هذه المقاربة، لا يتحقق إلا بتوفرعدّة شروط، منها:

- إعداد نموذج بيداغوجي ديدكتيكي على مستوى الكتب المدرسية؛
- إعادة النظرفي عدّة التكوين العلمي والمهني لمدرّسي اللغة العربية؛
- تنويع الوسائل الديدكتيكية التعليمية وتوفيرها، مثل: الوسائل السمعية البصرية، والكتب المدرسية الرقمية.

6- نموذج بناء الكفاية التعبيرية وفق المقاربتين:

حدّدنا في النقطتين السابقتين خصائص ومبادئ المقاربتين، ليبقى السؤال المطروح: أيّ المقاربتين أصلح لبناء الكفاية التعبيرية لدى متعلّم اللغة العربية في السلك الإعدادي؟ ونشدد على المتعلّم في هذه المرحلة الدراسية، لأنه لا يفتقد لبديهيات لغته الأصلية، لكنه ليس «ماهرا» وليس «متحكما» فيها على مستوى التعبير والتواصل بها.

إنّ صياغة مقترح نظري لبناء كفاية تعبيرية لدى المتعلّم في ظلّ التعدد اللغوي، وضعف الدّافعية إلى التعلّم، وقيمة اللغة -هدف التعلّم- في المجتمع، يجب أن ينطلق من إصلاح الوضع التعليمي للغة العربية ذاتيا، وذلك بمراعاة المبادئ الآتية:

- مبدأ مراعاة سنّ المتعلّم؛
- مبدأ التوفيق بين المقاربتين القاعدية والتواصلية؛
- مبدأ تجديد النقل الديدكتيكي للمعارف اللغوية نحوا وصرفا؛ وإدخال مفاهيم ديدكتيكية جديدة، من قبيل النقل التحويلي، والنقل الوظيفي؛

انطلاقا من هذه المبادئ يمكن صياغة مقترح يقوم على شقّين، يتعلّق الأول بتجديد النقل الديدكتيكي للمعارف اللغوية. ويرتبط الثاني بتصورتوفيقي بين المقاربتين لبناء كفاية المتعلّم.

على مستوى تجديد النقل الديدكتيكي للمعارف اللغوية المدرسية:

- اعتماد معيار الكيف بدل معايير الكمّ في اختيار المادة اللغوية المقررة، وسيؤدي هذا إلى تقليص عدد الدروس اللغوي، وسيتيح مساحة زمنية كافية لتعلّم الظواهر المعتمدة؛
- مراجعة القواعد اللغوية المكرّرة في الأبواب النحوية، سيؤدي هذا المعيار إلى مزيد من التخفيف في المادة اللغوية، مثل: دمج قواعد دروس إعراب الفعل المضارع المقررة في السنة الأولى، وكذلك درس الضمائر المتصلة والمنفصلة والضمائر البارزة والمستترة، ودمج قواعد اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول في درس واحد، بالنظر إلى تكرارها، ومراجعة القواعد المتشابهة بين دروس التوابع «التوكيد والعطف والنعت والبدل» المقررة في السنة الثانية.
- معيار تهذيب وتصفية الدروس اللغوية من مظاهر الخلاف والتداخل بين القواعد؛ يمكننا هذا المعيار من تنقية دروس النحو من الحالات الخلافية، والحالات الزائدة، مثل: تجنب وجوه أدوات الاستثناء «خلا وحاشا وعدا» و «ما» الداخلة على «خلا وعدا» التي تحتمل أن تُعرب أفعالا وتعرب حروف جر. وتجنب التداخل بين «القصر والاستثناء». (رحاب اللغة العربية، 2003).
- معيار الاكتفاء بالقواعد اللغوي الأساسية وتبسيطها؛
- معيار الدمج المنهجي الوظيفي لقواعد الدروس اللغوي في النصوص القرائية المشوّقة، وعدم إيرادها معزولة عن سياقها النصي أو مقام المناسب لاستعمالها؛

تأسيسا على هذه المعايير التي نعدّها مدخلا أوليا لبناء كفاية المتعلّم انطلاقا من نقل ديدكتيكي نوعي للمعارف اللغوية، ننتقل إلى الشق الثاني الخاص بكيفية تحقيق كافية تعبيرية، بالتوفيق بين المقاربتين القاعدية والتواصلية، وبالاستناد إلى الطروحات العلمية الموازية.

ذكر «ابن خلدون» في معرض حديثه عن اكتساب وتعلّم اللغة العربية أنّ «ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم» (ابن خلدون، دون تاريخ) ودافع على هذا القول بعدة حجج، منها:

- أنّ صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة؛
- أنّ القوانين النحوية علم بالصناعة لا بالعمل؛
- أنّ ملكة التعبير والبيان هي غير صناعة العربية؛
- أنه كثيرا من العارفين بقوانين النحو والإعراب لا يتقنون فن الكتابة.

وانتهي بعد عرض حججه، إلى خلاصة مفادها أن تحصيل ملكة اللسان يتم بحفظ ما تيسر من كلام العرب، يقول: «وعلى مقدار جودة المحفوظ والمسموع، تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة الملكة من بعدهما، فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة؛ لأنّ الطبع إنما ينسج على منوالها، وتنمو قوى الملكة بتغذيتها». (ابن خلدون، دون تاريخ).

بالموازاة مع سبق، اقترح «الفاسي الفهري» ما سمّاه بـ«الانغماس المبكّر early immersion» لتحصيل الملكة لدى المتعلّم اللغة العربية، غير أن مبادئ هذا «الانغماس» تنطبق أغلبها على المتعلّم في التعليم الأولي والابتدائي، (الفاسي الفهري، 2014) ولكن يمكن أنْ نستقي من اقتراحه مبدأ «التبيئ اللغوي» حيث تُخلق بيئة تربوية تستعمل فيها العربية الفصيحة ما أمكن، مثل التواصل بها داخل المؤسسة، ومع الأفراد العاملين،

ر دمد: 2737-8322 ISSN ** الإيداع القانوني: 02 ن د 2021

وبين المتعلّمين أنفسهم داخل الفصل، وبهذا يكثر استعمالها، فـ«حل مشكل اللغة يمكن أساسا في الإكثار من استعمال اللغة». (الفاسي الفهري، 2014).

استجماعا لما ورد في المقاربة التواصلية، وفي التصورين السابقين، سنلاحظ أنّ الخيط الناظم لهذه المقترحات هو «الإكثار من استعمال اللغة» في وضعيات ومو اقف متنوعة، وفي ضوء هذه المقترحات نخلص إلى أن بناء كفاية تعبيرية جيدة لدى متعلّم اللغة في السلك الإعدادي يمر عبر ما يلي:

- اعتماد مبادئ المقاربة التواصلية السالفة الذكر؛
- التخفيف من دروس القواعد، في مقابل تعويض ذلك بالمحفوظات؛ قرآن، قصائد؛ والتنصيص على ذلك في التوجهات التربوية، والعمل على تنزيله في النموذج البيداغوجي الديدكتيكي؛
- مراجعة النصوص القر ائية الحالية التي تتسم بالضعف المعجمي، وتعويضها بنصوص مشوقة وغنية لغويا، وذات جودة تعبيرية عالية؛
- إعادة النظر في تكوين المدرّسين في موضوع اكتساب اللغة وتعليمها وتعلّمها، واعتماد ذلك في مواصفات عدّة التكوين؛
- اعتماد القراءة السماعيّة والمرئية التمثيلية التي تتيح للمتعلّم المزج بين اللغة والجسد، فضلا عن المسموعات الأدبية، وذلك عبر توفير عدة ديدكتيكية من الوسائل السمعية البصرية؛
- الدمج المنهجي لقواعد اللغة ضمن درس النصوص القر ائية، وشرحها في ضوء أثرها في استخلاص معاني النص؛
- توسيع هامش قبول التعابير الشفهية والكتابية التي يقدّمها المتعلمون في الأنشطة الكتابية والشفهية، وعدم التشدد في رفض بعضها، خاصة التعابير التي تكون معدولة عن أصلها

■ خاتمة ونتائج:

في ختام هذه الدراسة، نستخلص أن موضوع الكفاية اللغوية في تعليم اللغة العربية يتطلب مقاربة شمولية تجمع بين الجو انب النحوية والتواصلية. لقد تناولنا في هذا البحث مفهوم الكفاية اللغوية من زو ايا متعددة، حيث استعرضنا الفرق بين المقاربة القاعدية والمقاربة التواصلية، و أثر كل منهما على بناء كفاية المتعلم.

1. تعدد الأبعاد: الكفاية اللغوية ليست مجرد معرفة قواعدية، بل تتضمن أيضًا عناصر تواصلية وثقافية، مما يجعلها مفهومًا متكاملًا يتطلب فهمًا عميقًا لسياقات الاستخدام.
2. أهمية المقاربة التواصلية :أظهرت النتائج أن المقاربة التواصلية توفر بيئة تعليمية أكثر فعالية، حيث تركز على استخدام اللغة في مو اقف حقيقية، مما يعزز من قدرة المتعلمين على التعبير والتواصل.
3. التحديات الحالية :لا تزال هناك تحديات كبيرة تواجه المتعلمين في بناء كفاياتهم التعبيرية، خاصة في ظل ضعف النتائج التعليمية في السلك الإعدادي، مما يستدعي مراجعة شاملة للمناهج وطرق التدريس.
4. ضرورة التوازن بين المقاربتين: إن الجمع بين المقاربة القاعدية والتواصلية قد يكون هو الحل الأمثل لبناء كفاية لغوية متكاملة، حيث يمكن أن تسهم القواعد في فهم اللغة بينما تعزز المقاربة التواصلية من القدرة على استخدامها بفعالية.

5. الإصلاحات المطلوبة :يتطلب الأمر إصلاحات جذرية في المناهج التعليمية، تشمل تقليل الكم من الدروس اللغوية (النحوية والصرفية) لصالح تعميق الفهم والتطبيق والاستعمال اللغوي وفق المقامات التواصلية، وتوفير بيئة تعليمية تدعم استخدام اللغة بشكل يومي.

إن تحقيق كفاية لغوية فعالة لدى المتعلمين في اللغة العربية يتطلب جهودًا متكاملة من جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك المدرّسين والمناهج والبيئة التعليمية. من خلال التركيز على استخدام اللغة في سياقات حقيقية وتقديم الدعم المناسب للمتعلمين، يمكننا تعزيز مهاراتهم اللغوية وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

■ الصادر والمراجع:

- هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات، ترجمة رشدي الدويش، مطبعة السفير، ط1، 1415هـ (pdf)
- تشومسكي نعام، جوانب من نظرية النحو، ترجمة مرتضي باقر، جامعة البصرة، العراق، ط1، 1983.
- الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، الكتاب الثاني، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، 1986.
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، ط2، 1986.
- فرديناند دوسوسير، نقلا عن: ميشال أرفيه، البحث عن فردينان دوسوسور، ترجمة محمد خير محمود البقاعي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2009.
- تمام حسان، اللغة العربية، معناها ومبناها، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط2، 2003.
- تشومسكي نعام، جوانب من نظرية النحو، ترجمة مرتضي باقر، دون طبعة، 1986.
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط 2، 1986.
- عبد الإله بوغابة وبشرى العروصي، الإطار التداولي في اللسانيات المعاصرة، القنيطرة، دار العروصي للنشر، ط 1، 2006.
- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 2، 2010.
- كز افيه روجيز، بيداغوجيا الإدماج، ترجمة محمد صادقي، دار البيداغوجيا، ط 1، 2003.
- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، المغرب، ط1، 2000.
- علي آيت أوشان، بيداغوجيا الكفايات، دار أبي رقراق، الرباط، ط1. 2016.
- بيرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، 2003.
- عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجز ائر، ط1، 2003.
- ابن جنّي، الخصائص، تحقيق علي النجار، دون طبعة، دون تاريخ.
- علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

ر دمد: ISSN: 2737-8322 ** الإيداع القانوني: 02 ن د 2021

- بدربن الراضي، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، منشورات علوم التربوية، العدد 13، ط1، 2008.
- بوشوك المصطفى، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال العربية، ط3، 2000.
- ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدّمة، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر، دون تاريخ.
- عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط، الرياض، مركز الملك فهد للغة العربية، ط 1، 2014.
- عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، الرباط، منشورات الزمن، ط1، 2003.
- Dell Hymes, On Communicative Commpetence, Philadelphia University of Pennsylvannia Press, 1971

الوثائق الرسمية:

وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، 2009.

برنامج: في رحاب اللغة العربية، كتاب مدرسي، السنة الثانية من التعليم الإعدادي، 2003.

المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتعليم، التقرير الموضوعاتي لسنة 2009.

المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتعليم، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك 2016 (PNEA).

ر دمد: ISSN: 2737-8322 ** الإيداع القانوني: 02 ن د 2021